

Brinkmann, Erika

Alle Kinder sind Legastheniker. Ein Beitrag zu einem längst überflüssig geglaubten Diskurs

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Lernchancen 2 (1999) 11, S. 2-5



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-175567

10.25656/01:17556

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-175567>

<https://doi.org/10.25656/01:17556>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Alle Kinder sind Legastheniker – ein Beitrag zu einem längst überflüssig geglaubten Diskurs

Wie mache ich Legastheniker? Diese provozierende Frage beantwortet Helga Breuninger in LERNCHANCEN 9 mit einem einfachen Rezept: Man nehme ein normales, gesundes Kind... Anschaulich wird in diesem Lehrstück beschrieben, in welchen Teufelskreis aus Versagen, gestörtem Selbstwertgefühl und schließlich auch Verhaltensstörungen Kinder geraten können, wenn der Unterricht nicht auf ihre je unterschiedliche Entwicklung passt. Dass die Kinder sehr Unterschiedliches mitbringen, wenn sie in die Schule kommen, wurde in den letzten Jahren vielfach belegt: Da sitzt der Experte für Dinosaurier neben einem Kind, das bereits locker im Tausenderraum rechnen kann, und ein anderes Kind in der Klasse kann bereits lesen und schreiben. Andere kennen noch keinen einzigen Buchstaben oder können noch nicht zählen. Natürlich ist das völlig in Ordnung: Kein Kind muss schon rechnen können oder Buchstaben kennen, wenn es eingeschult wird, denn es ist schließlich Aufgabe der Schule, den Kindern diese Fähigkeiten zu vermitteln. Es ist aber auch nicht verboten, sich im Vorschulalter mit Dingen auseinanderzusetzen, die einen interessieren. In unserer von Medien bestimmten Gesellschaft haben die Kinder heute bei entsprechenden Bedingungen und Interessen fast grenzenlose Möglichkeiten, sich Informationen zu besorgen und Wissen anzueignen. Sie tun dies in unterschiedlichem Maße, was dazu führt, dass die Kinder noch nie zuvor am Schulanfang so verschiedenartig waren wie heute, was ihre Denkentwicklung und ihr Vorwissen auch bezüglich der schulischen Lerngegenstände betrifft.

Auf die Plätze – fertig – los...

Wenn die Schule auf diese Unterschiede nicht eingeht, sondern allen Kindern zur gleichen Zeit das Gleiche vermitteln will, ist es wie beim Autorennen:

Nur wenn man dank besonderer Leistung und Glück im Training einen der vorderen Startplätze ergattert hat, hat man auch die Chance, als Sieger, bzw. mit guten Leistungen durch's Ziel zu gehen. Alle, die beim Start weit hinten platziert sind, werden nur zum Teil und mit großer Mühe bis ins Mittelfeld vordringen – einige bleiben von Anfang an abgeschlagen auf den hinteren Plätzen.

Das liegt u.a. daran, dass ein solcher Unterricht eben nur auf eine ganz bestimmte Gruppe von Kindern zugeschnitten ist, die bereits ein bestimmtes Vorwissen mitbringt – wer das nicht hat, bekommt hier keine passenden Lernchancen geboten und wird entweder über- oder auch unterfordert (und langweilt sich und stört dann häufig den Unterricht).

Nun wird niemand bestreiten, dass nicht nur das Vorwissen der Kinder verschieden ist, sondern auch ihre kognitive Ausstattung, ihre Lernstrategien und das Tempo, in dem sie arbeiten, differieren. Es ist normal, dass Menschen etwas unterschiedlich gut können – beim Sport zum Beispiel findet es niemand ungewöhnlich, dass einige Kinder (und ebenso Erwachsene) besser und schneller laufen können als andere, oder den Ball geschickter und weiter werfen. Keiner würde auf die Idee kommen, hier Teilleistungsstörungen zu vermuten! Auch beim Lesen und (Recht-)Schreiben müssen wir uns damit abfinden, dass es nicht alle Kinder gleich gut können werden. Aber sie können und sollen es in der Schule alle mindestens so gut lernen, dass sie in ihrem Alltag Schrift kompetent nutzen können. In diesem Lernprozess sind Fehler normal, wie in jedem anderen Lernprozess auch. Sie gehören zum Lernen notwendiger Weise dazu und eröffnen den LehrerInnen die Möglichkeit, Einblicke in den kindlichen Denkentwicklungsprozess zu gewinnen. Die Fehler zeigen, was die Kinder schon können und wo sie noch Unterstützung auf ihrem Weg zur Schrift brauchen. Denn dieser Weg ist lang und schwierig, besonders wenn man zu Schulbeginn erst ganz am Anfang steht.

Vier grundlegende Einsichten beim Schriftspracherwerb

In den letzten zwanzig Jahren sind durch gezielte Beobachtungen von Kindern beim Lesen- und Schreibenlernen und der Fehler, die sie dabei machen, bestimmte Einsichten deutlich geworden, die alle Kinder in ihrem Schriftsprachentwicklungsprozess gewinnen müssen, um zu kompetenten LeserInnen und SchreiberInnen zu werden:¹

1. **Die Kinder müssen verstehen, dass Schrift Bedeutung trägt und diese Bedeutung durch die Schrift fixiert wird** – d.h. der Inhalt bleibt gleich, auch wenn die (vor-)lesende Person wechselt.
2. **Die Kinder müssen verstehen, dass die Schrift an ein ganz bestimmtes Zeicheninventar und an bestimmte Konventionen gebunden ist** - d.h. die Bedeutung von Wörtern ist abhängig von einer ganz bestimmten Abfolge ganz bestimmter Zeichen (z.B. keine Zahlen!) in einer verabredeten Richtung, und auch die Raumlage der einzelnen Zeichen ist von Bedeutung.

¹ Diese vier Einsichten finden sich in allen „Stufenmodellen“ wieder, mit denen ForscherInnen wie z.B. FRITH, GÜNTHER, SCHEERER-NEUMANN, BRÜGELMANN; MAY und SPITTA den Denkentwicklungsprozess der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen beschrieben haben. ¹ Ausführlicheres zu diesem Modell und anderes Wissenswertes über das Lesen- und Schreibenlernen finden Sie in: BRÜGELMANN, H./BRINKMANN, E. : Die Schrift erfinden. Libelle 1998

3. Die Kinder müssen verstehen, dass unsere Schrift keine Begriffsschrift, sondern eine Alphabetschrift ist - d.h. es reicht nicht aus, sich einzelne Wörter komplett zu merken,

wie z.B. den eigenen Namen, den viele Kinder bereits im Vorschulalter auswendig aufschreiben und auch zwischen anderen Wörtern wiederfinden können, sondern sie müssen begreifen, dass die Schrift die gesprochene Sprache abbildet. Wenn die Kinder diese Einsicht gewonnen haben, realisieren sie diese i.d.R. in dieser Abfolge:

- ⇒ erste Laute werden abgebildet;
- ⇒ „Skelettschreibungen“ entstehen die häufig nur aus Konsonanten gebildet werden wie z.B.: „LKMTW“ für „Lokomotive“;
- ⇒ die eigene Aussprache wird genau (oft auch übergenu) abgebildet wie z.B. bei „FEAT“ für „Pferd“ und „TOBIJAS“ für „Tobias“.

4. Sie müssen verstehen, dass die Schrift orthografischen Normen unterliegt: Neben dem alphabetischen Prinzip gibt es noch ganz bestimmte Verabredungen, wie einzelne Wörter geschrieben werden müssen –

- ⇒ es gibt bestimmte Schreibweisen/Rechtschreibmuster, die man sich nicht durch das genaue Abhören des Wortes erschließen kann wie z.B. das „Dehnungs-H“, (historisch gesehen war dies eine „Aussprache-Vorschrift“),
- ⇒ in der Orthographie gilt das „Stammprinzip“: Die Ableitung aus der Wortverwandtschaft hilft (meistens), die richtige Schreibweise zu finden,

und das Zeicheninventar ist begrenzt - nicht für jeden Sprechlaut gibt es ein eigenes Zeichen: Durch die Kombination von Einzelzeichen wird das Inventar erweitert (=> mehrgliedrige Grapheme wie z.B. ch, sch, ei, eu, au, äu, ah, ee, tt...). Aber: unterschiedliche Sprechlaute werden manchmal auch durch gleiche Zeichen(-kombinationen) dargestellt (z. B. /x/ und /j/ durch <ch> wie in „ach“ und „ich“) und ein Sprechlaut kann durch unterschiedliche Zeichen repräsentiert sein wie z.B. der Laut /f/ durch die Zeichen <f> und <v>.

Wenn die Kinder das erkannt haben, nutzen sie diese Erkenntnisse auch und wenden sie an – zuerst natürlich häufig auch an falschen Stellen.

Alle Kinder sind Legastheniker - manchmal

Am Schulanfang sind die Kinder in diesem Prozess unterschiedlich weit fortgeschritten, die Unterschiede betragen in einer Klasse bis zu drei bis vier (Entwicklungs-) Jahren. Diese unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorerfahrungen spiegeln sich im Anfangsunterricht

und z. T. auch in den folgenden Schuljahren durch folgende „Probleme“ wider, die dort zu beobachten sind:

- Die Kinder haben das Lautprinzip der Schrift noch nicht entdeckt, stellen also keine Beziehung zwischen der Laut- und der Buchstabenkette her.
- Sie sind noch unsicher, welchen Lautwert ein bestimmter Buchstabe hat.
- Sie haben Schwierigkeiten, die Wörter beim Schreiben lautlich durchzugliedern und jedem Phonem ein passendes Graphem zuzuordnen und bleiben häufig bei einer unvollständigen Darstellung wie „GRTEN“ statt „Garten“.
- Sie orientieren sich beim Schreiben an ihrer Aussprache, achten dabei nur auf die Konsonanten und lassen die Vokale beim Schreiben (*noch*) aus (*weil sie nur die Konsonanten im Mund beim Sprechen deutlich spüren*).
- Sie orientieren sich überwiegend an der alphabetischen Strategie, und wenn sie orthografische Elemente verwenden, stehen diese oft dort, wo sie nicht hingehören (sie schreiben „gebelk“ statt „Gebälk“ und „er velt hihn“ statt „er fällt hin“).
- Sie haben Schwierigkeiten mit Konsonantenhäufungen (*weil sich diese lautlich schwer gliedern lassen*).
- Optisch ähnliche Buchstaben wie b/d, m/n, b/p oder m/w werden verwechselt.
- Sie haben Schwierigkeiten beim Lesen das Wort gleich richtig auszusprechen und lautieren dann z.B. „Rrroooooossee“, ohne von diesem Lautgebilde aus den kreativen Sprung hin zur Wortbedeutung zu schaffen (*weil ihre ganze Aufmerksamkeit noch auf den technischen Prozess des lautierenden Erlesens gerichtet ist*).
- Häufig orientieren sich die Kinder auch am Kontext und raten einzelne Wörter, statt sie zu erlesen (*weil das lautierende Erlesen so merkwürdige Lautgebilde ergibt (s.o. Rose), das Wort beim Raten aber gleich korrekt ausgesprochen wird*).
- Auch die kleinen Wörter wie „in“, „an“, „und“, „der“, „dann“ usw. konstruieren sie beim Schreiben bzw. lautieren sie beim Lesen immer wieder Buchstabe für Buchstabe, statt sich diese häufigen Wörter bewusst zu merken, um sie dann automatisiert verwenden zu können (*dafür wäre es allerdings erforderlich, ständig zwischen zwei Strategien hin und her zu switchen, was immer erst dann funktioniert, wenn man diese wirklich beherrscht und nicht mehr erst am Beginn des Lernprozesses steht*).
- Sie haben Schwierigkeiten mit Wörtern, die fünf oder mehr Silben haben (*weil unser Kurzzeitgedächtnis nur fünf bis sieben Einheiten auf einmal verarbeiten kann*).

Brinkmann, E. (1999): Alle Kinder sind Legastheniker. Ein Beitrag zu einem längst überflüssig geglaubten Diskurs. In: Lernchancen, 2. Jg., H. 11, 2-5.

Diese Schwierigkeiten der Kinder haben alle etwas mit dem Schriftspracherwerbsprozess, der spezifischen Struktur der deutschen Orthografie und der besonderen Funktionsweise des menschlichen Gehirns zu tun. Sie sind völlig normal. Allerdings können nicht bei allen Kindern in der Schule solche Fehler beobachtet werden, weil manche Kinder längst über diese Entwicklungsstadien hinaus sind und sie Fehler solcher Art bereits vor der Schule gemacht haben.

Trotzdem werden genau diese Merkmale angeführt, um eine „Legasthenie“ oder ähnliche „Störung“ bei den Kindern zu diagnostizieren. Tatsächlich ist die obige Auflistung eine Zusammenfassung der unter der Zwischenüberschrift „Wie kann man Legasthenie diagnostizieren?“ vorgestellten Erkennungszeichen des Basisartikels vom Themenheft „Legasthenie“ (vgl. WIATER in LERNCHANCEN 9, 1999). Auch die Beispiele der o.a. Aufzählung stammen aus diesem Artikel.

Nehmen wir aber die Entwicklungsunterschiede der Kinder am ernst, verstehen wir auch, warum manche Kinder einzelne dieser Merkmale noch über den Anfangsunterricht hinaus zeigen - kennzeichnen sie doch oftmals Entwicklungsschritte, die diese Kinder erst noch gehen müssen. Dabei gilt es zu bedenken, dass sich die Entwicklungszeit, die sie brauchen, um von der ersten bewussten Auseinandersetzung mit Schrift bis zu ihrem kompetenten Gebrauch zu gelangen, nicht beliebig verkürzen – wohl aber durch geeignete Maßnahmen Fortschritte angebahnt werden können. In einem Unterricht, der am Entwicklungsstand der einzelnen Kinder anknüpft und in dem passende Lernangebote bereit gestellt werden, sind Lernfortschritte sicherlich eher zu erwarten als in einem Unterricht, der sich an einem fiktiven Durchschnittskind orientiert und von allen Kindern zur gleichen Zeit das Gleiche fordert und einzelnen Kindern dadurch kaum eine Lernchance einräumt, weil er einfach nicht auf ihren Entwicklungsstand passt und so eine sinnvolle Verknüpfung mit dem, was diese Kinder schon können, nicht zulässt.

Und die „extrem-Schwachen“?

Schätzungen zufolge liegt der Anteil der Kinder, die in der Schule erhebliche Probleme beim Schriftspracherwerb zeigen, in Ländern mit alphabetischen Schriftsystemen bei 5 – 10%, wobei Jungen im Schnitt 2,5 mal häufiger betroffen sind als Mädchen (vgl. RICHTER & BRÜGELMANN 1994). Die meisten dieser lese/rechtschreibschwachen Kinder können spätestens ab dem dritten Schuljahr lesen und schreiben, machen allerdings noch viele Fehler (vgl. SCHEERER-NEUMANN 1996), was deutlich für ein Entwicklungsproblem spricht, bei dem

Brinkmann, E. (1999): Alle Kinder sind Legastheniker. Ein Beitrag zu einem längst überflüssig geglaubten Diskurs. In: Lernchancen, 2. Jg., H. 11, 2-5.

die Fehler nur zeitlich nach hinten verschoben auftreten, denn es sind die gleichen, die die KönnernInnen ebenfalls zu einem früheren Zeitpunkt machten (vgl. MAY 1990). Eine zahlenmäßig sehr kleine Gruppe, die „extrem Schwachen“, haben aber auch zu diesem Zeitpunkt erst so geringe Lese- und Schreibfähigkeiten erworben, dass sie noch nicht in der Lage sind, Schrift funktional zu nutzen. Hier besteht die Gefahr, dass diese Kinder – ohne eine gezielte und wirksame Förderung – funktionale Analphabeten werden (oder bleiben). Leider werden diese grundlegenden Probleme der Kinder häufig erst viel zu spät erkannt, da der Lese- und Schreibunterricht noch immer überwiegend gekennzeichnet ist durch den Umgang mit einem sehr begrenzten, geübten Wortschatz (erst in der Fibel, später im Sprachbuch), der über eine ganze Zeit hinweg ein einigermaßen erfolgreiches Reproduzieren (auswendig gelerntes Wiedergeben) dieser geübten Wörter beim Lesen und Schreiben erlaubt, ohne dass die Kinder Einsicht in das alphabetische Prinzip unserer Schrift gewonnen haben. Auch beim Abschreiben, das in vielen Klassen zu den Standardaufgaben gehört, fallen diese Kinder oft lange Zeit nicht auf, da sie durchaus in der Lage sind, einen Text von der Tafel oder aus einem Buch zu kopieren (genauso wie sie in der Lage sind einen hebräischen Text von der Tafel mit viel Sorgfalt abzumalen). MANNHAUPT schätzt, dass in Deutschland ein bis zwei Prozent der HauptschülerInnen - trotz eines formalen Hauptschulabschlusses – zur Gruppe solcher funktionalen Analphabeten zählen (vgl. Praxis Deutsch 1999, Heft 156, Magazin). Diese Gruppe der „extrem-Schwachen“ bedarf sicherlich einer ganz besonderen Hilfestellung, die im normalen Klassenunterricht ohne zusätzliche Fördermaßnahmen von speziell ausgebildeten Fachleuten oft nicht zu leisten ist.

Zum gegenwärtigen Forschungsstand

Die derzeitige Forschungslage zu Erscheinungsbild, vermuteten Ursachen und wirksamen Fördermöglichkeiten der Lese/Rechtschreibschwäche ist dabei keineswegs homogen, so dass sich für diese Gruppe keine einheitlichen Aussagen machen lassen; sie beziehen sich immer nur auf bestimmte Einzelfälle (vgl. SCHEERER-NEUMANN 1996). Gegenwärtig lässt sich für lese/rechtschreibschwache Kinder (und Erwachsene) nur belegen, dass ihre Fähigkeit zur Reflexion über den Phonemaufbau der Sprache häufig beeinträchtigt ist (vgl. u.a. KOSSAKOWSKI 1961, BECKER 1967, BRADLEY & BRYANT 1983, KLICPERA/KLICPERA-GASTEIGER 1995). Allerdings ist noch nicht geklärt, ob es sich bei dieser Fähigkeit zur Phonemanalyse um eine **Voraussetzung** zum Schriftspracherwerb handelt oder ob die Einsicht in das alphabetische Prinzip unserer Schrift durch ihre Korrespondenz zwischen Graphemen und Phonemen die Phonemanalyse teilweise erst ermöglicht – auf jeden Fall aber

Brinkmann, E. (1999): Alle Kinder sind Legastheniker. Ein Beitrag zu einem längst überflüssig geglaubten Diskurs. In: Lernchancen, 2. Jg., H. 11, 2-5.

stützt (vgl. z. B. EHRI 1987, HOHN & EHRI 1983). Vor allen Dingen jedoch besitzt der Ausbildungsgrad dieser Fähigkeit einen hohen prognostischen Wert am Schulanfang für die spätere Lese- und Rechtschreibleistung, so dass hier schon am Schulanfang durch gezielte Aufgabenstellungen und Beobachtungen viele Kinder dieser Problemgruppe erkannt und rechtzeitig (nicht erst im dritten oder vierten Schuljahr!) gezielt gefördert werden könnten (z. B. Marx 1992, Mannhaupt 1994).

Auch zu der Frage der häufig vermuteten Vererbung einer Lese-Rechtschreibschwäche sind momentan keine gesicherten Aussagen möglich, allerdings liegt die Wahrscheinlichkeit für ein lese/rechtschreibschwaches Kind auch Eltern mit dieser Schwäche zu haben deutlich höher als bei anderen Kindern (s.a. die Untersuchungen dazu von DE FRIES, VOGLER & LA BUDA, vgl. SCHEERER-NEUMANN 1996, 1334). Das muss deshalb aber nicht notgedrungen „in der Familie“ liegen, sondern kann auch eine Folgeerscheinung sein: Sind die Eltern lese/rechtschreibschwach, wächst das Kind vermutlich in einer eher schriftfernen Umgebung auf – es wird seine Eltern vermutlich gar nicht oder selten beim genussvollen Lesen oder Schreiben beobachten oder abends regelmäßig eine Geschichte vorgelesen bekommen, sondern mit größerer Wahrscheinlichkeit erleben, dass diese sich gar nicht oder nur widerwillig und gezwungenermaßen mit Schriftstücken auseinandersetzen. Häufig geraten Kinder aus solchen Familienkonstellationen rasch in eine Doublebind-Situation: Sie hören von ihren Eltern, dass sie sich in der Schule anstrengen und gut aufpassen sollen, damit sie das Lesen und Schreiben richtig lernen, weil dies sehr wichtig sei, erfahren aber gleichzeitig, dass es eigentlich viel zu schwierig ist – schließlich konnten es die Eltern selbst nicht richtig lernen. Auch hier zeigt sich, dass der Zusammenhang zwischen Ursache und Folge noch längst nicht geklärt ist.

Als Fazit lässt sich aber sagen, dass Lese- und Rechtschreibfehler zwar in einem engen Zusammenhang mit unzureichenden oder gestörten Teilprozessen des Lesens und Schreibens stehen, dass sie aber auch den derzeitigen Entwicklungsstand eines Kindes beim Schriftspracherwerb widerspiegeln und deshalb nicht als Hinweise auf überdauernde Schwächen interpretiert werden dürfen. Die entwicklungspsychologische Sichtweise der Lese-Rechtschreibschwäche als einer verzögerten Lernentwicklung ist zumindest im Bereich der Rechtschreibung ausreichend durch Daten belegt (vgl. u.a. May 1990, Scheerer-Neumann 1989 und die Zusammenfassung in Scheerer-Neumann 1996).

Folgerungen für die Praxis

Die „schwächeren“ Kinder in den Klassen machen also **keine** anderen Fehler als die „guten“, sie brauchen deshalb auch in der Regel keine spezielle Therapie oder besonderen Aufgaben, in denen Teilleistungsschwächen kompensiert werden. Hier sind allerdings die Kinder ausgenommen, die tatsächlich nachweisbar eine ganz besondere Beeinträchtigung wie z. B. ein eingeschränktes Hörvermögen o.ä. haben, so dass sie ohne spezifische Unterstützung ihren Weg zur Schrift nicht bewältigen würden. Die Anzahl dieser Kinder macht aber nur einen Bruchteil derjenigen Kinder aus, die herkömmlicher Weise als lese/rechtschreibschwach bezeichnet werden. Die weitaus meisten Kinder weisen eigentlich nur eine verzögerte Lernentwicklung beim Lesen und Schreiben auf und brauchen lediglich einen Unterricht, der ihrem Entwicklungsstand gerecht wird und ihnen die notwendigen Einsichten ermöglicht. Deshalb ist es notwendig, sich am Schulanfang und auch später immer wieder zu vergewissern, wo die einzelnen Kinder auf ihrem Weg zur Schrift stehen und immer wieder zu beobachten, ob sie Fortschritte machen. Ein besonders wichtiger Schritt ist dabei die Einsicht in die alphabetische Struktur der Schrift: Hier treten die häufigsten Schwierigkeiten auf, denn von der ersten Idee dazu bis zur vollständigen Umsetzung dieser Strategie brauchen einige Kinder sehr viel Unterstützung und viel Zeit (und die LehrerIn viel Geduld).

Egal, ob es sich um schwache oder extrem-schwache Kinder im Lese- und Schreibunterricht handelt, in keinem Fall darf die Antwort auf die Frage, was man nun tun könne, lauten: NICHTS. Man kann eine ganze Menge zur Förderung dieser Kinder tun, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- Statt des Schreibens nur nach Vorgabe sollten die Kinder sich von Anfang an auch Wörter mit Hilfe einer Anlauttabelle lautierend erschreiben. Das können die Kinder mit wenig Schriftvorerfahrung allerdings nicht gleich. Hier ist viel Geduld und vorsichtige Unterstützung erforderlich, um diesen Kindern den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache deutlich zu machen und zu zeigen, wie man sich mit der Anlauttabelle die Buchstaben erschließen kann, die man zum Schreiben braucht. Dabei muss klar sein, dass die Kinder auch die abgebildeten Gegenstände korrekt benennen können, sonst hilft ihnen die Tabelle nichts. Am besten ist es, mit ihnen eine eigene „wachsende Anlauttabelle“ herzustellen, in die sie die Abbildungen kleben oder malen können, die sie sich selbst ausgesucht haben, damit ihnen die Verknüpfung leichter gelingt. Auch wenn diese Kinder lange brauchen, bis sie es können - das lauttreue

Verschriften bietet die Gewähr dafür, dass diese Kinder grundsätzlich verstanden haben, wie unsere Schrift funktioniert – dies ist das unentbehrliche Fundament für alles Weitere. Für das Schreiben braucht man aber auch geeignete Anlässe: Zuerst sollten dies Schreibherausforderungen auf der Ein-Wort-Ebene sein, z.B. mit Hilfe von Schablonen (oder auch frei Hand) Gegenstände/Tiere ins Heft malen und das entsprechende Wort dazu schreiben o.ä. . Erst wenn man dies sicher beherrscht, macht es Sinn, größere Aufgaben in Angriff zu nehmen wie z.B. zu Fotos, die andere Kinder der Klasse bei verschiedenen Beschäftigungen zeigen, kurze Sätze zu schreiben (z.B. DENISSCHNAIDT => Dennis schneidet), die dann (evtl. kombiniert mit einer Übersetzung in Erwachsenenschrift darunter) in das klasseneigene Foto-Album geklebt werden und dann auch als Lesestoff dienen.

- Statt die Kinder vorgegebene Texte z.B. aus dem Buch abschreiben zu lassen (wobei manche Kinder eher abmalen als abschreiben), sollten sie lieber Lauf- oder Schleich-Diktate schreiben, bei denen der abzuschreibende Text entweder irgendwo an der Wand hängt oder auf einem Tisch liegt (möglichst weit weg vom schreibenden Kind). Nun muss man zum Text „schleichen“, um sich eine angemessene Portion bewusst zu merken und im Kopf bis zum Schreibplatz zu transportieren und sie dort zu Papier zu bringen. Natürlich kann man auch ein Buch entsprechend weit weglegen und es dann als Schleich-Diktat benutzen. Dosen-Diktate erfüllen einen ähnlichen Zweck. Als Selbstverständlichkeit gehört es zu diesen Aufgaben dazu, den geschriebenen Text am Schluss mit der Vorlage zu vergleichen, die Fehler zu korrigieren um schließlich einen möglichst völlig korrekten Text bei der LehrerIn abzuliefern. Noch besser ist es, wenn die Kinder von Anfang an eigene „Abschreibe-Hefte“² bekommen (normale Schreibhefte, auf deren Rückseite eine Klarsichthülle aufgeklebt wird), und sie sich aus einer Kiste einen Text aussuchen dürfen (nach Inhalt, Textmenge, Schriftgröße), den sie gerne abschreiben möchten. Hat man sich einen Text ausgewählt, wird er in die Hülle auf der Rückseite des Heftes geschoben und vorne ins Heft „abgeschrieben“. Man muss sich also auch hier wieder den Text in kleinen, individuellen Einheiten merken und ihn dann ohne die Vorlage vor den Augen zu haben stückweise aufschreiben. Auch beim Abschreibe-Heft gilt: nach dem Schreiben wird der Text mit der Vorlage verglichen und korrigiert, dafür wird er aus der Hülle gezogen und neben den geschriebenen Text gelegt. Im Laufe des Schuljahres kann die LehrerIn beobachten, wie die Fähigkeiten der Kinder beim Abschreiben und beim Korrigieren zunehmen, bzw. kann da einschreiten, wo es noch

² Nach einer Idee von NORBERT SOMMER-STUMPENHORST.

nicht klappt und entsprechende Hilfestellung geben. Als Abschreibe-Texte können z.B. kleine Geschichten der Kinder verwendet werden, die sie beim freien Schreiben verfasst haben. Diese Texte müssen allerdings überarbeitet sein, d.h. sie müssen orthografisch den gesetzten Normen genügen. Die Notwendigkeit des Korrigierens von Texten ist für Kinder selten so einleuchtend wie bei der Herstellung von Übungstexten für andere. Nach der Korrektur werden diese Texte dann noch einmal gut lesbar abgeschrieben, am besten auf dem Computer, denn bei einer gut gegliederten Druckschrift lassen sich die besonderen Stellen im Wort, auf die man achten muss, besser merken.

- Statt des üblich Reihum-Lesens wird die Zeit genutzt, indem sich die Kinder aus einem großen Buchangebot in der Klasse selber etwas nach ihrem Interesse (auch Sachbücher!) und ihren Fähigkeiten (auch Bücher mit wenig, großer Schrift, vielen Bildern und einfach strukturierten, kurzen Wörtern) aussuchen und darin lesen. Für manche Kinder kann das auch erst einmal Bilder anschauen bedeuten. Vorgelesen wird regelmäßig, von der Lehrerin und von einzelnen Kindern, aber nur **freiwillig**. Kinder, die noch sehr unsicher sind, können auch erst einmal auf Kassette lesen und eine gelungene Aufnahme vorspielen, bevor sie sich trauen, „live“ zu lesen. Kinder, die noch sehr stockend lesen und Schwierigkeiten haben, einzelne Wörter herauszubekommen, sollten durch eine lesekundige Person unterstützt werden. Dabei wird im „Paired-Reading“-Verfahren der Text von beiden gleichzeitig halblaut gelesen – stockt das Kind, liest die Könnlerin das Wort einfach weiter und hilft ihm so über die Klippe hinweg.
- Statt der üblichen Diktate sind andere Bewertungsmöglichkeiten heranzuziehen. Denn: Das Schreiben nach Diktat gehört schon lange nicht mehr zu den zentralen Aufgaben des Deutschunterrichts und Diktate geben keinen hinreichenden Aufschluss über die tatsächliche Rechtschreibkompetenz der Kinder – es ist also als Lerngegenstand und als Bewertungsinstrument denkbar ungeeignet³.

Zum Rechtschreibenkönnen gehören statt dessen Fähigkeiten wie

- ⇒ - richtig Abschreiben können,
- ⇒ - Nachschlagen können,
- ⇒ - Fehler finden können,
- ⇒ - Fehler verbessern können,
- ⇒ - über Rechtschreibung nachdenken können,

³ Vgl. auch BARTNITZKY, H. (1998): Fördert das Rechtschreiblernen – schafft die Klassendiktate ab! In: Grundschulverband aktuell, Nr 61. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband, Frankfurt.

⇒ - mit Regelungen umgehen können...

Alle diese Fähigkeiten sollen im Unterricht vermittelt werden und in die Rechtschreibzensur mit einfließen. Nur in wenigen Bundesländern wird hierbei im Lehrplan auch das Schreiben nach Diktat genannt. Dort wo auch (nie ausschließlich!) Diktate geschrieben werden sollen, sollte man Kindern, die damit Probleme haben, die Möglichkeit einräumen, das Diktat mit Hilfe eines Kassettenrecorders zu schreiben. Dadurch bekommen sie die Möglichkeit, ohne psychische Belastung in ihrem eigenen Tempo zu schreiben und in Zweifelsfällen auch Zeit zum Überlegen zu haben.

- Statt die einzelnen Rechtschreibphänomene zu bestimmten Zeitpunkten innerhalb des Schuljahres zum Thema zu machen, z.B. die Konsonantenverdopplung zu üben, wenn es im Sprachbuch gerade vorgesehen ist, ist es besser, täglich ein besonders schwieriges Wort zu diktieren⁴, und anschließend mit den Kindern darüber sprechen, wie sie es geschrieben haben, wie sie auf ihre Lösung gekommen sind und welche Strategien (z. B. Verlängern oder nach verwandten Wörtern suchen) bei der Lösung des Schreibproblems helfen können. Diese täglichen Gespräche über die Rechtschreibung, bei denen immer wieder alle möglichen Rechtschreibphänomene aufgegriffen werden, helfen den Kindern ein Rechtschreibbewusstsein zu entwickeln und bieten ihnen zu unterschiedlichen Zeiten die Möglichkeit, genau da anzuknüpfen, wo sie sich gerade in ihrem Entwicklungsprozess befinden.

Wenn wir also nicht weiterhin aus normalen Kindern „Legastheniker“ produzieren wollen, indem wir die Kinder, die wenig Vorerfahrungen mit Schrift in die Schule mitbringen und/oder langsamer lernen, und/oder deren Denkwege anders verlaufen als es unseren genormten, vorgegebenen didaktisch zubereiteten Häppchen in Fibeln und Sprachbüchern entspricht als defizitär, als aus der Norm fallend betrachten, müssen wir den Unterricht so verändern, dass alle Kinder hier LERNCHANCEN erhalten. Dass dies möglich und erfolgreich ist, belegen tagtäglich viele LehrerInnen an unseren Schulen, in deren Klassen es zwar Kinder gibt, die etwas gut oder weniger gut können, die aber alle auf ihren je unterschiedlichen Entwicklungsständen Lernmöglichkeiten erhalten und sich so entfalten können, ohne dass einige von ihnen zu Versagern gestempelt werden.

Literatur:

Bradley, L. & Bryant, P. E.(1983): Categorizing sounds and learning to read: A causal connection.. In: Nature, 301.

Brinkmann, E./Brügelmann, H. (1999): Ideen-Kiste 1 – Schriftsprache. 5. verbesserte Auflage. Vpm: Hamburg.

⁴ CHRISTA ERICHSON nennt dies „den harten Brocken des Tages“.

Brinkmann, E. (1999): Alle Kinder sind Legastheniker. Ein Beitrag zu einem längst überflüssig geglaubten Diskurs. In: Lernchancen, 2. Jg., H. 11, 2-5.

Brügelmann, H. (1995): Fehler: „Defekte“ im Leistungssystem oder individuelle Annäherungsversuche an einen schwierigen Gegenstand? Anmerkungen zur erneuten „Legasthenie“-Diskussion. In: Balhorn, H./Brügelmann, H.(Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. S. 88 –98. Lengwil: Libelle.

Brügelmann, H. /Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden. Lengwil: Libelle.

Breuninger, H. (1999): Wie mache ich Legastheniker? In: LERNCHANCEN 9, 1999.

De Fries, J. C., Vogler, G. P. & La Buda, B.C.(1986): Colorado family reading study: an overview.

Ehri, L. (1987): Learning to read and spell words. Journal of Reading Behavior.

Hohn, W.E. & Ehri, L. (1983): Do alphabet letters help prereaders acquire phonemic segmentation skill ? Journal of Educational Psychology, 75 ff.

Klicpera, Ch. & Klicpera-Gasteiger, B. (1993): Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern.

Kossakowski, A.(1961): Wie überwinden wir die Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen, insbesondere bei der Lese/Rechtschreibschwäche? Berlin.

Mannhaupt, G. (1994): Was gibt's Neues? Deutschsprachige Studien zur Intervention und Prävention bei Lese/Rechtschreibschwierigkeiten. Bielefeld.

Marx, H. (1992): Frühe Identifikation und Prädiktion von Lese/Rechtschreibschwierigkeiten: Bestandsaufnahme bisheriger Bewertungsgesichtspunkte von Längsschnittstudien. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 6.

May, P. (1990): Kinder lernen recht schreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner.

In: Balhorn, H. & Brügelmann, H. (1990): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz.

Richter, S.& Brügelmann, H. (Hrsg.) (1994): Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen. Lengwil, Schweiz.

Scheerer-Neumann, G. (1989): Lese/Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Naegele, M. & Valtin, R. (ed.): LRS in den Klassen 1-10. Weinheim.

Scheerer-Neumann, G. (1996): Störungen des Erwerbs der Schriftlichkeit bei alphabetischen Schriftsystemen.

In: Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.) Schrift und Schriftlichkeit – Ein interdisziplinäres Handbuch. Walter de Gruyter: Berlin/New York 1996.

Snowling, M. (1981): Phonemic deficits in developmental dyslexia. Psychological Research, 43.

Wiater, W. (1999): Lesen und Schreiben: schwach. In: LERNCHANCEN 9, 1999.